

# EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

## MÉRLEGEN, 1990–2002

OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ	3	<i>Kozma Tamás</i>
EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON	13	<i>Forray R. Katalin</i>
AZ AUTONÓMIÁK KORA	28	<i>Sáska Géza</i>
A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI	49	<i>Liskó Ilona</i>
AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI	63	<i>Imre Anna</i>
EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN	73	<i>Nagy Péter Tibor</i>
DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSZŐOKTATÁSBAN	96	<i>Hrubos Ildikó</i>

---

## SZEMLE

---

### AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ OKTATÁSKUTATÁS KÉRDŐJELEI

Az összehasonlító oktatáskutatás új irányzatainak bemutatását ígérő kötet egy szemináriumi program végterméke, mely az angol Economic and Social Research Council (ESRC) támogatásával, három egyetemi kutatóközpont (Centre for Research in Elementary and Primary Education University of Warwick, Centre for Curriculum and Assessment Studies University of Bristol, Centre for Comparative Studies University of Oxford) szervezésében 1997 és 1999 között zajlott. Az előszót Robin Alexander írta, aki ebben jellemezte az összehasonlító oktatáskutatás közelmúltját és jelen helyzetét.

Az általa megfogalmazott gondolatmenet szerint a 80-as évek gazdasági és technikai globalizálódása vezetett az oktatásról való gondolkodás globalizálódásához a 90-es évekre, melynek legláthatóbb jele a nemzetközi összehasonlító kutatások iránti érdeklődés megnövekedése. Az érdeklődés növekedéséhez hozzájárult az az elmúlt évtizedben széles körben elfogadott feltételezés, mely szerint az oktatás a kulcs a gazdasági növekedéshez éppúgy, mint a politikai stabilitáshoz – ezen kapcsolat kérdése terelődött mára nemzetközi szintre. Sajátos módon azonban miközben az előbbiek következtében az összehasonlító oktatáskutatás reneszánszát kezdi élni, ugyanakkor ezzel egyidejűleg identitásválsággal és a célok elbizonytalanodásával küzd a diszciplína. A kötet erről a sajátos, ellentmondásos helyzetről ad képet – egyfelől eredmények bemutatásáról szól, gazdag kutatási tapasztalat és érdekes eredmények közreadásával, másfelől a dilemmákról, az alapkérdések tisztázatlanságáról, az értelmezési keretek lehetőségeiről és bizonytalanságairól ad reflektív képet.

A kötet már témájában is nagyon sokszínű, különböző írásokat ad közre. Ami az írásokat mégis bizonyos mértékig összekapcsolja, az egyfajta kritikai attitűd, amely termékeny módon kérdez rá alap- és előfeltevésekre, időnként provokatív, de

mindig színvonalas módon mutat rá megkérdőjelezhető pontokra, nyitott kérdésekre. Másik közös elem az összehasonlító kutatások céljaival kapcsolatos szkepticizmus. Az összehasonlító kutatások mögött gyakorta a „jó megoldások” kölcsönzésének szándéka húzódik meg az oktatáspolitikai részéről. Az írások tekintélyes része azt sugallja, hogy mivel az oktatási folyamatok és kimenetek nemzetközi összehasonlítása önmagában problematikus, az oktatásügyi gyakorlatok kölcsönzése egyenesen veszélyes lehet, hiszen milliók oktatási és munkaerőpiaci kilátásait befolyásolja.

A két kötet szerkezete leképezi a szeminárium-sorozat fő témáit, mely elsősorban az oktatás egyes nagy tématerületeit öleli fel (kontextusok, osztálytermi folyamatok, tanulói teljesítmények, tanárok), de számos, ezeket átfogó keresztmetszeti témát is tárgyal (elméleti, módszertani, policy kérdések, a fejlesztés kérdése). Az első kötet nagyrészt az előbbi, a második kötet inkább az utóbbi témákat öleli fel. Itt nincs helyünk minden téma részletes bemutatására, csak az érdekesebb témákból és írásokból emelünk ki néhányat.

A kötet első részében olyan írásokat találunk, amelyek az *összehasonlító kutatások jelen helyzetét* tárgyalják elméleti igényességgel. Patricia Broadfoot írásában (*Not so much a Context, more a Way of Life: Comparative Education in the 1990s*) az összehasonlító oktatáskutatás elmúlt 20 éves fejlődését furcsának ítéli: az előző szerzőjéhez hasonlóan ő is hangsúlyozza, hogy egyfelől folyamatosan nagy és növekvő érdeklődés övezi a diszciplínát, másfelől mint tudományágat egyre inkább a marginalizálódás fenyegeti. Ha ezt az ellentmondást meg akarjuk érteni, kissé közelebről kell megvizsgálni az összehasonlító kutatásokat. Az összehasonlító oktatáskutatásnak – bár régen intézményesült, s ennek következtében jó ideje van szervezete, folyóirata, konferenciái – mégsem könnyű a határait megvonni: a komparatív oktatáskutatásba éppúgy beletartoznak a dekontextualizált nemzeti mérések, mint az egy távoli országról szóló

részletes leíró jellegű ismertetések. Broadfoot 5 kategóriát különböztet meg (ezek egyben a komparatív kutatások szintjeinek is értelmezhetőek): 1) Egy helyszíni leíró és dokumentáló jellegű tanulmányok. 2) Komparatív, kontextualizált esettanulmányok. 3) Komparatív empirikus kutatások. 4) Elméletileg felkészült, azokra reflektáló komparatív kutatások. 5) Elméletileg felkészült, újat hozó, szemléletformáló komparatív kutatások. Az összehasonlító kutatás nem különálló diszciplína abban az értelemben, hogy önálló tárgya, elmélete, módszerei lennének, inkább egy olyan terület, amelyre jellemző az interdiszciplinaritás, ill. hogy általános társadalomtudományi perspektívából vesz szemügyre jelenségeket.

Az oktatási eredményesség vizsgálata kapcsán Broadfoot az OECD tevékenységét emeli ki, amely INES network-jei segítségével igen komplex indikátorrendszert dolgozott ki, ez azonban figyelmen kívül hagy olyan, az összehasonlítás szempontjából nem lényegtelen területet, mint a kultúra, mely ugyanakkor leképeződik az elvárásokban, az iskola szervezeti környezetében, az iskola és az oktatás társadalmi környezetében, s az erről való beszédben is. Az előremutató út az összehasonlító kutatás számára megítélése szerint annak feltárása lehet, amit a kultúra és alkotóelemei jelentenek a tanulásban és az oktatásban. Broadfoot maga abban látja, hogy az „ismerősre”, a hazai reflektálatlan gyakorlatra is rákérdezni kényszerülünk, s ezzel saját magunkról, pontosabban saját oktatási rendszerünk működéséről tudhatunk meg többet.

Robert Cowen írása (Late Modernity and the Rules of Chaos: An Initial Note on Transilogies and Rims) az összehasonlító oktatáskutatás történetén belül vázol paradigmákat. 1946 és 1966 közt a komparatív oktatáskutatók egyfajta egyensúly-elmélet változatait képviselték, melyen belül minden, a kultúra és alkotórészei is egy „nagy narrativa” részeként értelmeződnek – bár találhatók ezen belül nemzeti megoldások is. Feszültség csak a marxista és strukturális funkcionista megközelítések közt volt, ezen belül jellemzően inkább mindenki csak a magát építette, cél a technikailag hasznos tudás összegyűjtése volt. E paradigma legfontosabb előfeltevése a társadalomfejlődés linearitása, amely szembeállítja a modernitást a tradicionálitással, a színönimaként kezelt kedvező helyzetet a kedvezőtlennek, s mivel nem tesz különbséget különböző fejlődési lehetőségek között, a maga receptjeit alkalmazza a harmadik világra is. Ma a posztmodern paradigma megkérdőjelezte a fentieket, sokan eleve pesszimisták minden egységes le-

hetőséget illetően. A posztmodern a világ újraolvasására hív meg, nem a világtól való elfordulásra. A szerző szerint új egyensúly van kialakulóban a világgazdaságban, ahol a „kozmosz” övezetekből és ezek közti kapcsolatokból áll (tranzitológiák). A „tranzitológia” az összeomlás és rekonstrukció egyidejűségét jelenti az államapparátusokban, a gazdasági és társadalmi rendszerekben, a központi értékrendben, a kaos szabályainak megismerésére s az oktatásügyi következmények feltárására ösztökél.

A nemzetorientált komparatív oktatás, melyben a nemzetek mint kulturális dobozok működnek, nem szolgálja azt a célt, hogy megértse az övezeti kapcsolatok instabil nemzetközi univerzumát, az összeomló gazdasági és kulturális határokat és komplex nemzetközi kapcsolatokat. A komparatív oktatáskutatás sajátos módon éppen a nemzetközi kapcsolatokkal nem nagyon foglalkozott. Nincs megfelelő elmélet az övezetek közötti kapcsolatokra, a korábbi receptek nem működnek az újonnan felmerülő kérdésekben, a saját referenciakeretünkkel nem tudjuk értelmezni a nemzetközi kapcsolatok rendszerét, ezekre nincs elméletünk a kulturális kölcsönzés elméletén kívül.

A kötet második része a *tantermi és iskolai folyamatokra* irányuló írásokat, kutatásokat öleli fel, melyek iránt növekvő érdeklődés tapasztalható. A komparatisták elhanyagolták ezt a területet, maga a pedagógia kimaradt az érdeklődésből, ami feltehetően azzal függ össze, hogy maguk a komparatisták korábban nem ilyen területekről jöttek. David Reynolds írása (Creating new methodology for comparative educational research: the contribution of the international school effectiveness research project.) az iskolai hatékonyság kérdéssel foglalkozik. Az iskolai hatékonyság kérdése az utóbbi időben egyre inkább az érdeklődés homlokterébe került: egyre inkább egy oktatásügyi aldiszciplína jellegét kezdi öltetni, saját folyóirattal, saját évi rendszeres találkozókkal. Kritikát is igen hamar kiváltott önmagával szemben, miszerint az aldiszciplína túlságosan magától értetődőnek tekint az eredményesség fogalmát, ill. hogy nem veszi figyelembe az érintettek, elsősorban a tanárok véleményét, csak a kívülálló kutatók megítélésére épít. Jelentős lépés volt az intézményi szintű folyamatok iránt érdeklődő kutatók részéről az összehasonlító témák felé az ISERP (International School Effectiveness Research Project) megalakítása, melyre a 90-es évek elején került sor, ma kilenc országból vannak képviselőik. 90-es évek kutatásai arról győznek meg, hogy a kontextusnak az ered-

ménységben nagyon nagy szerepe van, még egyazon országon belül is, ill. hogy az eredményesség faktorai különbözőek lehetnek különböző térségekben. Az írás ismerteti egy kutatást, melynek keretében kilenc országban került sor egy kohorsz matematikateljesítményének összehasonlítására. Megfigyelők vizsgálták a kutatás keretében a tanórát is. A vizsgálat egyik tanulsága az volt, hogy az eredeti elképzelések nem működtek igazán a távolkeleti országokban. Az eredmények azt mutatták, hogy az angolszász országokban nagyobbak a teljesítménybeli különbségek, jobban hatnak a tanulói teljesítményekre a társadalmi háttértényezők mint a távolkeleti övezet országainak esetében. Nagy különbség az angolszász országok és a távolkeleti országok között. Eltérő oktatásfilozófia, oktatási és értékelési gyakorlat van az eltérő eredmények mögött.

A kötet harmadik része a *tanulói teljesítmények*-kel foglalkozik. A rész bevezetője szerint a terület olyan érdeklődésre tart ma számot, amiről húsz éve még nem is álmoltak a képviselői. Ez a lelkesedés azonban nincs arányban a rendelkezésre álló eszközökkel és eredményekkel. A nemzetközi mérések semlegesek, a kérdés az, hogy hogyan használjuk őket, s rendkívüli óvatosságot kíván, hogy a technológiát egy potenciálisan gyümölcsöző irányba terelődjön. A tanulói teljesítményekkel foglalkozó szekció ezt próbálta megvalósítani kritikai beállítódásával, egészséges szkepticizmusával. Hilary Steedman írása (Measuring quality of Educational Outputs) az összehasonlító teljesítménymérésekkel kapcsolatos megoldatlan kérdéseket feszegeti. A tanulói teljesítmények iránti érdeklődés hátterében a globalizálódó világgazdaság, a világpiacban bekövetkezett strukturális változások állnak: erősödő globális verseny, a harmadik szektor előtérbe kerülése, a technológiai változások – melyek mind magasabb iskolázottságot igényelnek a munkaerőtől. Az összehasonlító kutatásokban jelenleg érvényes megközelítések az emberi erőforrás szerepét tételezik a gazdasági növekedésben. Megújult erőfeszítésekhez vezetett közgazdászok körében, hogy mérjék az egyes országok vagy térségek emberi erőforrását, azonban ezek az erőfeszítések eddig nem hoztak meggyőző eredményt, talán a megfelelő módszerek hiányában. Mindjárt problémát jelent például az iskolázottság mérése nemzetközi összehasonlításban. A bemeneti oldalon többnyire a beiskolázási arányt mérik adott oktatási szinteken, de gyakran nem veszik figyelembe a programok különbözőségeit ill. a programok különböző hosszúságát, az iskolában töltött évek számát stb.

Az oktatási rendszerek diverzifikálódása az összehasonlító kutatás számára is egyre komplexebb feladatot jelent, különösen az oktatási rendszerek felépítését illetően. Erre ad választ az ISCED rendszer kidolgozása, azonban ez sem problémamentes. Az ISCED rendszer jó a különböző oktatási rendszerek, programok összehasonlítására, de ha a teljesítményekről van szó, akkor a korlátai rögtön szembevetődnek. Az iskolázottság mérése ugyanis nemzetként sok eltérést hordoz: egyes országok az oktatási outputot az elért iskolázottsági szinttel mérik, mások az elvégzett oktatási szinttel (reached/completed), mások a megszerzett végzettséggel, megint mások mindkettővel. (például Svédországban minden tanuló, aki a 9. évfolyam végéig az iskolában marad, megkapja a bizonyítványt, függetlenül az osztályzataitól, ezzel szemben Franciaországban a bizonyítvány megszerzése vizsgához kötődik. A középfok sikeres elvégzését Angliában és Németországban a legmagasabb elért végzettséggel mérik, azaz ez is vizsgához, végzettség megszerzéséhez kapcsolódik). Besorolási problémák miatt az egyes rendszerek még az OECD és az EUROSTAT statisztikáiban sem minden szempontból összevethetőek. A szerző javaslata szerint inkább egy, a végzettségek összehasonlításán, ekvivalenciáján alapuló rendszert kellene kidolgozni. Mióta a tanulmányi utak diverzifikálódtak oly módon, hogy számos tanterv és végzettség vált elérhetővé, az azonos végzettséggel rendelkező egyének már nem szükségképpen tanultak ugyanazokat a tárgyakat, vagy tették le ugyanazokat a vizsgákat. Ezért tantárgyak között is ekvivalenciadöntéseket kell hozni. Országon belül régi tradíciója van ennek – ha a végzettségek különbözőek is, a mögöttük lévő teljesítmény hasonlóknak ítéltető. (Pl. Angliában ekvivalenciáról született döntés a BTEC és a GCE vizsgák között, az USA-ban a GED vizsga ilyen, amelyet az oktatási rendszeren belül elfogadnak mint egyetemi belépésre jogosító bizonyítványt). A legtöbb ipari országnak hasonló a kvalifikációs rendszere, hasonló elveken és kategóriákon alapul, ezt lehetne kihasználni. Ezen kívül természetesen használhatóak még: a nemzetközi mérések, a tantervek, a vizsgafeladatok összehasonlítása, vizsgálatok, kísérletek (azonos kérdések feltevése néhány országban a nemzeti méréseken), riportok is.

Peter Robinson írása (The Tyranny of League Tables: International Comparisons of Education Attainments and Economic Performance) szintén az emberi erőforrások és a gazdasági növekedés közötti kapcsolatot feszegeti. A kapcsolat a tapasz-

talatok szerint csak a szegény, fejlődő országokban mutatható ki egyértelműen, a fejlettebb országokban, az általános alapfokú beiskolázással jellemezhető országokban ez az egyértelmű kapcsolat eltűnik. A fejlett országok TIMSS teljesítményadatai és GNP adatai között nem mutatható ki összefüggés egyértelműen. Ahol korreláció kimutatható az iskolázottság emelkedése és a gazdasági növekedés között, ott sem lehet tudni, hogy mi az összefüggés iránya: valóban az oktatás a gazdasági növekedése egyik összetevője, vagy inkább fordítva: az oktatás egyik az olyan fogyasztási javak közül, amelyet a nagyobb fejlettség, életszínvonal mellett engedhetnek meg maguknak a családok. Az angol tanulói teljesítményadatok a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban nem elég jók. A magyarázatot azonban nehezítik olyan ellentmondások, hogy a viszonylag gyenge matematika teljesítmény mellett viszonylag jó teljesítményt mutatnak fel természettudományban az angol diákok, mivel így nem lehet azt a két eredményt könnyen, azonos módon magyarázni (pl. finanszírozás, átlagos osztálymérték, a tanárok relatíve gyenge státusának különbségeivel, a tanulók leföldözésével a magán-szektor által stb.)

Patricia Broadfoot írása (Comparative Research on Pupil's Attainment. Ain Search of Validity, Reliability and Utility) egy, az ismert összehasonlító kutatásoktól némileg eltérő irányt mutat fel egy kutatás ismertetésén keresztül (QUEST). Írásában abból indult ki, hogy bár számos vita az ilyen hazai és nemzetközi összehasonlítások módszereiről, eredményeiről, kevés érinti azonban az oktatást. Miért különböznek az egyes országok teljesítményei? A szerző azt állítja, hogy a tanulási teljesítmények különbségeinek mérése csak akkor jelent hasznos policy eszközt, ha az kontextualizált, azaz a nemzeti kultúra, pedagógiai tradíciók, oktatási prioritások vizsgálatát is felöleli a vizsgált országokon belül. Országon belüli összehasonlítás esetében még nincs feltétlenül szükség ezekre, nemzetközi összehasonlításkor azonban mindenképpen. A tanulmány egy ilyen kutatást mutat be a QUEST project eredményeinek segítségével. A project angol és francia összehasonlításra épül általános iskolai tanulók esetében. A két ország sok tekintetben hasonlít egymásra, de jelentős politikai, gazdasági különbségek is találhatók bennük. A két ország között országos szinten is észrevehető a különbség a politikában: ezek közelednek céljaikban, de a gyakorlat mégis megmarad a megszokott, ami a kulturális beidegződések erejét mutatja. A vizsgálat azt mutatta, hogy nagyok a különbségek

a tanítási gyakorlatban, s nagyok maguk között a tanárok között is. A francia tanárok jobban tartják magukat az előírásokhoz, a produktumhoz, kevésbé differenciálnak, nem úgy az angolok, ók inkább aktív megközelítést képviselnek, a folyamatra figyelnek, s jobban differenciálnak a tanulók igényei szerint.

A kutatás abból az előfeltevésből indul, hogy a nemzeti kultúra és hagyományok a tanulói attitűdökön, tanári és szülői elvárásokon keresztül befolyásolják az osztálytermi folyamatokat, ami kihatással van a tanulmányi teljesítményekre is. A QUEST project ezért igyekezett olyan módszereket választani, ami ezeket a kapcsolatokat fel tudja tárni, amivel egy új megközelítést képvisel a nemzetközi teljesítmény összehasonlításokon belül. A kutakodás során 800 tanulót vizsgáltak, 9–11 éveseket, 4–4 iskolában, 2–2 különböző társadalmi, és földrajzi körülmények között. Összességében hasonló volt az elért teljesítményük, de a francia tanulóké egyenletesebb volt, kevesebb volt a gyenge, az angol tanulók teljesítménye jobban szórt. Ez a tanítási gyakorlatra vezethető vissza: a francia gyakorlat a differenciálatlan oktatás és az egységes elvárások mellett van, az angol differenciált és problémaorientált. Az angol gyerekek szabadabban fejezték ki magukat, egyénibbek, kreatívabbak voltak. A kutatás számos más téren is jelentős különbséget tárt fel: például a motiváltságban, tanári beállítottságban. Jellemzőnek mondható különbség, hogy az angol tanulók autonómabbak, individualistábbak, a franciák passzívabbak, tekintélytisztelőbbek voltak. A tanítási és a tanulási stratégiák itt összefüggnek: a franciáknál egy formális, didaktikus hagyományos tanítás egy passzívabb tanulásal párosul, az angoloknál egy individualisztikusabb pedagógia az autonóm és kreatív tanúlással. Az értékelésen keresztül közvetítendő tanári elvárások az angolok esetében bátorítják a különbözőséget, a kritikai érzéket, a franciák inkább a nemzeti kultúrára helyeznek nagyobb hangsúlyt.

A második kötet írásai közül Val D. Rust munkája (Education Policy Studies and Comparative Education): az összehasonlító kutatók által igen elhanyagolt *oktatáspolitikák* összehasonlító elemzését a globalizációs és a lokalizációs tendenciák tárgyalásával kapcsolja össze. Úgy véli, hogy a teljes globalizálódás egyelőre nem reális, az Európai Unió kivül nincs számottevő regionális politikai erő, ez nem mérhető össze a gazdasági globalizálódással. A globalizációs és lokalizációs tendenciáknak komoly hatásuk van az oktatásra. Az oktatási rendszerek ugyan a globalizációs erők folytán egy-

re inkább hasonlóná válnak, ugyanakkor erős lokalizációs erők is működnek az oktatásban a helyi kultúrák és gazdaságok revitalizálódásának érdekében, s ezek a lokális narratívák már a különbözőséget ösztönzik. A lokalizációs tendenciák ellenére a nemzetállam fontos marad, jelentős oktatásügyi felelősséggel és politikaformáló erővel. A globalizációs és lokalizációs tendenciák újraértékeltek a változásokat elemző paradigmákat is a társadalomtudományokban. Az a kutatási hagyomány, amely mereven elválasztotta egymástól az egyes szinteket, a folyamatokat a helyi csoportoktól, intézményektől és egyénektől, s a makroszintet a közép- és mikroszinttől elválasztva vizsgálta (vagy fordítva), nemcsak hogy önkényes, de eltorzítja azt a képességünket, hogy megérthessük a társadalmi folyamatok valódi természetét. Az új paradigma az kívánja a kutatótól, hogy egyidejűleg vegye figyelembe a globális, az országos és a helyi szintű tendenciákat.

Joanna le Métais írása (Snakes and Ladders: Learning from International Comparisons) három jellemző veszélyre figyelmeztetett a policy kérdésével kapcsolatban: a *gyors megoldás*, az *importált vagy transzplantált megoldás* és a *vegyes csomag* veszélyére, mindegyikre példát is hozva: a gyenge TIMSS eredményt követően a gyors megoldás az lett, hogy megemelték a matematikaórák számát. Az importált megoldásra vagy transzplantációra példa, mikor a jó távol-keleti eredményekre alapozva szakértők az osztálytanítás módszerének átvételét javasolják a kontextuális tényezők és egyéb elemek figyelembevétele nélkül. A vegyes csomagban a másutt bevált programok önkényesen összeválogatott elemeit igyekeznek átültetni, egy hátrányos helyzetű csoport számára kidolgozott program átvétele, a kontextuális tényezőkkel itt is csak a legritkább esetben számolnak. A remélt eredmény a fenti esetekben nagy valószínűséggel elmarad, vagy nem egészen a várakozásoknak megfelelően alakul.

Összességében a kötet valami mást nyújt, mint a megszokott, gyakran a mechanikus összevetéseken csak kismértékben túlmenő, nemzetközi adatokat közreadó kiadványok vagy az elemzéstől szintén ódzkodó tematikus, leíró jellegű nemzetközi áttekintések. Sajátos módon azonban épp ezzel a nagyobb igényességgel született elemzések engedik látni az összehasonlító kutatások eredményei mögött meghúzódó kérdőjeleket.

(R. Alexander, P. Broadfoot, M. Osborn, D. Phillips: *Learning from Comparing. New Directions in Comparative Educational Research. Vol. 1.: Contexts, Classrooms, and Outcomes. Vol 2. Policy, Professionals*

*and Development. Cambridge, Symposium Books, Cambridge University Press, 2000).*

Imre Anna

